



УДК 378.4
ББК 74.58 У 90

Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Шарко О.И.

Университет как дискурсивное событие. (с. 6)

Философия и социология образования

Н.И.Латыш

Идея университета в контексте современной цивилизации.
(с. 10)

М.А. Гусаковский

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16)

А.И.Левко

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22)

А.А.Полонников

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31)

Т.Ф.Милова

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43)

Н.Э.Бекус-Гончарова

Университет как место социальной рефлексии (с.48)

Л.Г.Титаренко

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

В.А.Ерошенко-Риттер

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61)

Т.В.Тягунова

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72)

Н.В.Михайлова

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76)

Ю.Э.Краснов

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81)

А.М.Алтайцев

Корпоративная культура университетов США (с.92)

А.М.Алтайцев

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101)

Н.К.Кисель, И.А.Медведева

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107)

И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114)

О.П.Кузнецик

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120)

Л.А.Ященко

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126)

С.В.Костюкевич, А.В.Харченко

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130)

В.И.Трофимец

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143)

Психология образования

А.А.Полонников

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161)

Г.И.Малейчук

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

С.С.Харин

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175)

А.М.Корбут

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187)

Е.С.Слепович

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196)

Н.Д.Корчалова

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208)

Т.В.Тягунова

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213)

М.В.Соколова

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219)

В.А.Герасимова

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС СМЕНЫ ИДЕНТИЧНОСТИ

Малейчук Геннадий Иванович, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Брестского государственного университета

«Во мне, а не в писаниях
Монтена содержится то, что я
в них вычитываю».

Б. Паскаль

Образование, как процесс в самом общем понимании, может быть представлен как приобретение индивидом нового опыта. В таком понимании образование не сводится лишь к приобретению знаний, умений, навыков, а означает нечто больше, – а именно – развитие личности, смену самоидентичности. В современных условиях образование «может выступать и часто выступает, местом порождения совершенно новых способов бытия, иных стратегий существования и ориентации в мире, в обществе, в самом себе» [5;47].

Прежде чем рассматривать данный процесс более содержательно, представим его в виде основных тезисов:

- образование есть процесс приобретения опыта, который всегда индивидуален;
- опыт расширяет границы собственного Я, изменяет его;
- знания не передаются другим, их нужно открывать для себя, пережить их. Должна состояться личная встреча с ними;
- для этого открытия нужна определённая личностная готовность.

Прежде чем перейти к обсуждению данных тезисов, необходимо развести такие понятия как опыт и знание.

Опыт – в философии в традиционном смысле – чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира.

Знание – продукт общественной материальной и духовной деятельности людей; идеальное выражение в знаковой форме объективных свойств и связей мира, природного и человеческого [10].

Согласно вышеприведённым определениям, мы видим, что знание объективно, оно – продукт общественно-исторического сознания, опыт же субъективен, он является продуктом индивидуального, личностного сознания.

В философии широкое распространение получила точка зрения, согласно которой опыт является единственным источником всякого знания (эмпиризм, сенсуализм).

В психологии соотношение понятий «знание» и «опыт» представлено в виде соотношения понятий «значение» и «смысл», где под значением понимается обобщённая форма отражения субъектом общественно-исторического опыта, а под личностным смыслом – индивидуально-личностная [6].

Таким образом, знание, в силу своей объективности, является отчуждённым сознанию субъекта. Каким же образом возможно присвоение субъектом этого отчуждённого знания? Как породить смысл?

Чтобы овладеть значением, присвоить его, мало обрести соответствующее знание. Нужно, чтобы в процессе усвоения эти знания стали «своими», «вместились в личность», начали определять отношение к миру [3].

Но усвоение не сводимо к безличному знанию: индивидуальное сознание страстно – оно есть не только знание, но и отношение. Чтобы значение начало функционировать в реальных жизненных связях субъекта «нужно прожить его» – ведь смысл порождается не значением, а жизнью» [6, 279].

Ф. Перлз пытался развести активное и пассивное усвоение, назвав последнее интроспекцией. В этой связи он писал: «Мы можем расти только если в процессе принятия в себя мы полностью перевариваем и тщательно ассимилируем то, что получили. То, что мы реально ассимилировали, становится нашим собственным, так что мы можем делать с этим все, что нам угодно. Если же мы проглотили нечто, не разжевав, приняли без различения – оно становится чужеродным телом, загнездившимся в нас паразитом» [8, 47].

Только когда знание будет непосредственно пережито субъектом, станет его внутренним опытом, только тогда оно из общечеловеческих ценностей превратится в личностную ценность, станет достоянием индивидуального сознания, живым участником смысловой сферы личности, только тогда субъект сможет рассказать о нём на своём собственном языке. И тогда оно начнёт функционировать в реальных жизненных связях субъекта, станет определять его отношение к миру [3].

Процесс присвоения, овладения знаниями в таком понимании может быть рассмотрен как процесс освоения текста. Под текстом, в широком смысле этого понятия можно понимать любой способ проявления мысли или переживания, любой поступок человека, то есть все, что может быть выражено и зафиксировано – от простого житейского события, до гениального произведения искусства.

Следовательно, процесс присвоения текста и, в целом, знания – это вопрос понимания текста. Понимание же становится возможным тогда, когда возникает определённое отношение к тексту. Это отношение в разных концепциях называется по-разному: «личная встреча», «диалог», «событие», «личностный смысл». Процесс понимания текста – это диалог «двух сознаний», автора и интерпретатора и «пока личная встреча не состоится, пока мы не наладим диалог с текстом или не попадём с ним в единое событие, т.е. не «оживим» его своим отношением, он останется нами не понят, не станет живым участником смысловой сферы личности» [3, 47].

Понять, усвоить чужой текст, познать и понять его можно лишь войдя в поток чужого сознания, пропустить через своё сознание. Освоить текст, это не значит заучить его, запомнить, это значит понять его и в этом понимании получить переживание себя потенциального. М. Бахтин пишет о том, что подлинная сущность текста всегда разыгрывается на рубеже двух сознаний, двух субъектов, «увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой текст» [1, 308].

Гадамер говорит о диалоге с текстом: мы понимаем текст, лишь когда понимаем свой вопрос, на который текст является ответом, т.е. когда смысл текста понимается как некий ответ на наше собственное спрашивание. И когда это случается, текст уже не оторван от меня, он присвоен мною – он стал моим собственным ответом [4]. Если же встреча не случится, то «культурные ценности» навсегда останутся мёртвыми для субъекта, останутся непонятными, а потому и ненужными, не вызовут эмоционального отклика. «Иисус Христос мог тысячу раз родиться в Вифлееме, но если он не родился снова в твоей душе, то ты всё равно пропал, погиб» [7, 211].

Но понимание требует определённой активности со стороны субъекта. Присвоение культурного опыта не происходит автоматически и не является спонтанным: оно требует произвольных осознанных усилий, специально организованной деятельности. «Почему мысль Паскаля не может простым чтением перейти мне в голову?». Этот вопрос – устойчивая тема размышлений М.К. Мамардашвили. Известные другим знания человек не может просто «взять» – он должен переоткрыть их для себя, должна состояться предельно личная встреча с ним [3]. Говоря об активной роли познающего М.Бахтин в работе «Проблемы текста» писал: «Текст не вещь, и поэтому второе сознание, сознание воспринимающего, никак нельзя элиминировать или нейтрализовать». [1, 303]

Э. Кант считал, что хаотические воздействия объекта («вещь в себе») на сознание превращаются в опыт лишь в результатах упорядочивающей деятельности априорных (до-опытных) форм рассудка [10].

Любой человек, изучающий текст, находит в этом тексте самого себя потенциального. Текст представляется для субъекта интересным тогда, когда он находится в его «зоне перспективного развития». Сложность/простота текста определяются качествами интерпретатора, готовностью субъекта понимать его. Поэтому слишком простой для субъекта текст уже неинтересен, а слишком сложный – ещё не интересен, т.е. не понятен. Таким образом, встаёт вопрос о некоем уровне готовности субъекта к пониманию текста. Понять текст можно лишь тогда, когда ты «дорос» до него, что выражается в наличии у субъекта вопросов к тексту. Текст как поиск ответов на свои вопросы, как ответ на вопросы к нему. Если же их нет, то нет и понимания текста, текст «пройдёт мимо». Текст должен быть воспринят как обращённый к субъекту, но это возможно лишь тогда, когда субъект обращён к нему. Понимание текста, с точки зрения М. Бахтина, – это встреча двух текстов – готового и создаваемого, встреча двух субъектов, двух авторов [1].

Вступая в диалог с текстом, мы порождаем новое понимание, что расширяет горизонт собственного сознания. Понимая новый текст, мы начинаем в чём-то новом понимать себя. «Само понимание, – по мнению Гадамера, – есть самопонимание в чём-то» [4, 311].

В традициях культурно-исторического подхода источник развития помещён не в самом человеке, а вынесен во вне – в культурно-исторический опыт. Текст выступает как один из зафиксированных феноменов общественного опыта и противостоит индивидуальному опыту. В процессе взаимодействия с ним субъект овладевает собственными психическими процессами и развивается. Обусловленность человеческого развития объектами культуры позволила рассматривать их как психологические органы, или орудия развития, медиаторы. М. К. Мамардашвили называет их амплификаторами; или «машинами рождения» [2]. Они не просто дают нам некоторые представления о мире, а порождают в нас новый личностный опыт, определённые состояния и качества. Посредством этих органов мы строим своё понимание, собираем себя, переводим сознание в другой, избыточный регистр жизни, т.е. трансформируем свою идентичность.

Литература

1. Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – Санкт-Петербург, 2000.
2. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания. // Вопросы психологии. 1999. № 5.
3. Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании. // Вопросы психологии. 1997. № 5.
4. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988.
5. Корбут А.М. Кризис идентичности – кризис знания – кризис образования. // Университет в перспективе развития. Психологическое образование: контексты развития. Альманах № 3. – Мн., 1999.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. С. 279.
7. Мамардашвили М.К. Вена на заре XX века. // Литературная Грузия, 1991. № 5. С. 207 – 227.
8. Перлз Ф. Гештальт-подход или свидетель терапии. – М., 1998.
9. Ушакова Т.Н. Текст как объект психологического анализа. // Психологический журнал. № 1, с.89.
10. Философский словарь. – М., 1987.